



MATILDE BARBOSA NUNES TAVARES CENTEIO

TEMA:

**O Ensino/Aprendizagem das Regras de Funcionamento da Língua Portuguesa numa
Turma do 7º ano de Escolaridade: Uma perspectiva Didático-Pedagógica**

Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

ISE/2008

MATILDE BARBOSA NUNES TAVARES CENTEIO

TEMA:

**O Ensino/Aprendizagem das Regras de Funcionamento da Língua Portuguesa numa
Turma do 7º ano de Escolaridade: Uma perspectiva Didáctico-Pedagógica**

Trabalho Científico apresentado no ISE para obtenção do grau de Licenciado em Estudos
Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação de Dra. Helena Lobo

“O Júri”

Praia, _____ de _____ de 2008

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa é realizado no cumprimento de obrigações curriculares para a obtenção do grau de licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, no Instituto Superior de Educação.

No efectivar deste processo, é indispensável salientar a colaboração de várias pessoas que contribuíram com os seus conhecimentos, experiências de vida, posicionamentos e disponibilidade.

Saliento, entre outros, a colaboração de toda a minha família, dos meus amigos e colegas, dos meus professores, em especial, a Dra. Alice Matos, a Dra. Norberta Mendonça, a Dra. Helena Lobo e, por fim, mas não menos importante, a Dra. Flávia Ba.

Agradeço o contributo de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, intervieram neste trabalho de pesquisa.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

ÍNDICE

I. Introdução.....	6
1.1 Enquadramento e justificação do tema.....	6
1.2 Perguntas de partida.....	8
1.3 Objectivos do estudo.....	8
II. Enquadramento Teórico	10
2.1 Clarificação de conceitos.....	11
2.1.1 Conceito (s) de gramática.....	11
2.1.2 Conceito de competência comunicativa.....	12
2.2 Abordagens de Ensino Tradicionais.....	15
2.3 Abordagem Comunicativa.....	20
2.4 Importância da Gramática Pedagógica no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.....	24
III. Enquadramento Metodológico	28
3.1 Opções metodológicas.....	28
3.2 A recolha de dados.....	29
3.2.1 Observação de aulas.....	29
3.3 Análise e tratamento das informações recolhidas.....	32
3.3.1 Análise do Programa de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário.....	32
3.3.2 Análise das Aulas Observadas	38
IV. Considerações finais e sugestões.....	43
V. Bibliografia.....	46
VI. Anexos.....	48

I. INTRODUÇÃO

1.1 Enquadramento e Justificação do Tema

O presente trabalho de investigação é realizado no âmbito do cumprimento de obrigações curriculares para a obtenção do grau de licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, no Instituto Superior de Educação.

Tem como tema **“O Ensino/Aprendizagem das Regras de Funcionamento da Língua Portuguesa numa Turma do 7º ano de Escolaridade: Uma perspectiva Didáctico – Pedagógica”**.

A escolha do tema foi motivada pelo interesse despertado pela disciplina da Didáctica da Língua e pelo espaço de estudo e reflexão que esta proporcionou relativamente ao ensino e aprendizagem das regras do funcionamento da Língua Portuguesa.

O estudo que se pretende desenvolver tem como objecto as actividades gramaticais realizadas numa turma do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária do Palmarejo, com o intuito de verificar se essas actividades são ensinadas de forma a promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno conforme a perspectiva do Programa de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário. Importa referir que essas actividades gramaticais se incluem na competência linguística ou gramatical que é uma das competências que faz

parte da competência comunicativa. Trata-se de uma nova perspectiva de ensino da gramática em que esta, juntamente com as outras componentes devem ser ensinadas de forma a desenvolver no aluno a capacidade de comunicar de forma adequada, em qualquer circunstâncias ou situações que possam surgir no dia a dia.

Porém, seria de referir que o ensino da gramática nem sempre foi visto dessa forma. É evidente que esse ensino tenha sido feito de forma diferente ao longo dos tempos. O que se verifica é que as abordagens tradicionais predominaram por muito tempo no ensino das línguas.

Os teóricos, de uma forma geral, não mostram dúvidas quanto à importância que a gramática tem no processo de ensino e aprendizagem das línguas, porém, muitos têm reflectido sobre o modo como a competência linguística é ensinada na sala de aula. Isso porque, de uma forma geral, os resultados em termos de competências adquiridas pelos alunos não têm correspondência com a quantidade de actividades que os professores apresentam e que os alunos realizam efectivamente. Assim, parece ser pertinente conhecer as razões dessas insuficiências.

Alguns teóricos, como por exemplo, Silva (2003), que se debruçaram sobre essa questão do ensino da gramática, concluem que muitos professores têm estado a fazer um ensino de carácter tradicional.

O Programa de Língua Portuguesa para o I Ciclo do Ensino Secundário contém os objectivos relativamente ao desenvolvimento das competências da compreensão e expressão oral, da compreensão e expressão escrita e, também da competência linguística. A perspectiva de ensino/aprendizagem da língua portuguesa apresentada pelo Programa do 1º Ciclo contém uma abordagem teórica actualizada conforme as modernas teses defendidas nesse campo. Elege a competência comunicativa como meta, todavia, existem indícios que levam ao questionamento da aplicação prática da abordagem preconizada. Por outro lado, referindo-se ao funcionamento da língua, observa que *“este domínio da aprendizagem não deve ser confundido com a noção restrita de Gramática da língua”* e revela que o ensino da Gramática *“tem consistido na apresentação, pelo professor, de regras e princípios gramaticais para serem, posteriormente, repetidos de memória pelos alunos”* (s/d:19). Em conformidade com o Programa em referência, deve ser dado ao aluno a oportunidade de reflectir sobre essas regras,

tendo em conta o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Para que isso aconteça, o programa recomenda que se criem situações comunicativas pertinentes, no sentido de evitar análises formalistas.

Tendo em conta esta situação, pretende-se conhecer a realidade acerca do ensino das actividades e exercícios gramaticais no âmbito do ensino da língua portuguesa. Em Cabo Verde, contexto sócio – linguístico em que se encontram em contacto duas línguas, a cabo-verdiana, língua materna, e a língua portuguesa, língua oficial com estatuto de língua segunda esse ensino deve ter em consideração esta situação no sentido de não correr o risco de fazer um ensino como se se tratasse da língua materna.

É neste contexto que ganha sentido a nossa investigação com o objectivo de conhecer o ensino que se está a realizar das regras do funcionamento da língua portuguesa, numa turma do 7º ano de escolaridade numa das escolas secundárias deste país.

1.2 Perguntas de Partida

A partir da situação exposta elaboraram-se as seguintes perguntas de partida:

1. Qual o enquadramento teórico – conceptual, implícito ou explícito, das actividades no âmbito do funcionamento da Língua Portuguesa, realizadas numa turma do 7º ano de escolaridade?
2. Em que medida essas actividades contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos?

1.3 Objectivos do Estudo

Tendo em conta as perguntas de partida delinearão-se os seguintes objectivos:

- Analisar a natureza das actividades realizadas na sala de aula, no âmbito do ensino e aprendizagem das regras de funcionamento da língua portuguesa, enquanto língua segunda;
- Relacionar o desenvolvimento da competência inscrita no Programa de Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário com essas actividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa numa turma do 7º ano de escolaridade;
- Contribuir para a constante reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e para a melhoria desse processo.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico foi feito a partir dos objectivos deste trabalho de pesquisa que visa, essencialmente, analisar a natureza das actividades realizadas numa sala de aula, no âmbito do ensino e aprendizagem das regras de funcionamento da língua portuguesa e relacionar o desenvolvimento da competência inscrita no Programa de Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário com essas actividades. Em conformidade com estes objectivos optou-se, primeiramente, por clarificar alguns conceitos chaves deste estudo, como os conceitos de gramática e competência comunicativa.

Seguidamente, centrou-se nas abordagens de ensino da gramática em que se apresentam algumas abordagens tradicionais que vigoraram ou vigoram no processo de ensino/aprendizagem e a abordagem comunicativa, que é uma das abordagens de ensino mais recentes. Optou-se por esta tendo em conta que é a que o Programa de Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário propõe que se siga nas aulas de Língua Portuguesa.

Finalmente, referiu-se à importância da gramática pedagógica no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, visto que, segundo a nova perspectiva de ensino, o conhecimento das regras de funcionamento da língua só faz sentido se for ensinado de forma a promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Portanto, na tentativa de concretizar os objectivos propostos seleccionou-se este quadro teórico que serve de sustentação para o trabalho de análise e reflexão.

2.1 Clarificação de Conceitos

2.1.1 Conceito de Gramática

O termo *gramática* é antigo e polissémico, na medida em que tem uma vasta abrangência semântica, daí que se torna bastante difícil defini-lo.

No sentido de comprovar a polissemia do termo, registaram-se 37 entradas diferentes no Dicionário de Termos Linguísticos, 27 no *Dicionário de Linguística de Theodor Lewandowski (1986)*.

Os sentidos mais comuns do termo, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* são três (gramática descritiva, manual de gramática, gramática normativa): “Descrição dos princípios que organizam e regem (...) uma língua”; “Manual, compêndio que contém regras de funcionamento (...) de uma língua”; “Uso correcto ou o bom uso de uma língua, tanto escrita como falada” Casteleiro (2001:1923).

Numa acepção muito lata, pode definir-se a gramática como um “*sistema formal que engendra um mecanismo para produzir frases ditas gramaticais*”, conforme o *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (Lamas, 2000: 210). Baseada nesta acepção, a gramática é vista como a descrição de um sistema de regras que visam a organização da língua, tendo em consideração as seguintes componentes: a fonológica (fonemas e regras de combinação dos mesmos), a sintáctica (morfemas e sintagmas, dando relevo às regras de combinação destes), a lexicológica (léxico) e a semântica (sentidos e combinações dos morfemas).

É de realçar que foram desenvolvidos vários conceitos de gramática pelas diferentes correntes que foram surgindo: Estruturalismo, Generativismo, Distribucionalismo, Funcionalismo. Enquanto que uns a encaram como a descrição da morfologia e da sintaxe,

isto é, como o estudo das formas e das combinações dos morfemas gramaticais e lexicais para formar palavras ou frases, outros vêem-na como uma descrição da sintaxe, ou melhor, como o estudo dos morfemas gramaticais e das regras que regem o funcionamento destes na frase, pondo de parte os morfemas lexicais. Estas visões restritas de gramática conduziram a uma perspectiva mais globalizante desta.

O ensino de uma língua tem como base o estudo das quatro competências básicas: ouvir, falar, ler e escrever. O seu domínio passa pela articulação entre os conteúdos programáticos e os objectivos que se propõem seguir. Para alcançar o domínio das quatro competências acima mencionadas há que proporcionar o ensino e aprendizagem do funcionamento da língua. A gramática surge assim como o funcionamento interno de uma determinada língua.

2.1.2 Conceito de Competência Comunicativa

O termo *competência* foi desenvolvido pela primeira vez por Noam Chomsky (1965). Para ele, todo o falante possui uma competência inata e universal que se realiza no conhecimento das estruturas e regras da sua língua e que lhe permite aferir da gramaticalidade ou não de um enunciado. Ele faz a oposição entre os conceitos competência e performance (desempenho).

Citado por Bérard (s/d), Hymes (1972), afastando-se do pensamento de Chomsky, propôs uma evolução do conceito de competência ao acrescentar *comunicativo* ao referido termo. Com isso, ele demonstrou a sua preocupação com o uso da língua. Surgiu, assim, o conceito de competência comunicativa.

Na verdade, para que um falante consiga ter sucesso nos seus actos comunicativos, não é suficiente estar atento, apenas, à gramática. Existem outras informações que podem não ser de natureza linguística e que também são importantes.

Com isso, conclui-se que a correcção linguística é apenas uma das várias componentes que contribuem para a construção do significado de um acto concreto de comunicação.

Citados por Bérard (s/d), Canale e Swain (1980) tiveram como ponto de partida o trabalho de Hymes e aproveitaram para alargar ainda mais o conceito de competência comunicativa, postulando que o mesmo é constituído por um conjunto de quatro competências, designadamente:

- **A Competência Gramatical ou Linguística**

Esta competência está relacionada com o domínio do código verbal e não verbal da língua alvo e habilita o aluno a reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas dessa mesma língua e manipulá-las para formar palavras e períodos. A competência gramatical, porém, não está ligada a nenhuma teoria específica de gramática e nem prevê que o aluno precise explicar a regra; basta saber utilizá-la.

- **A Competência Sociolinguística**

Esta competência compreende a capacidade demonstrada por um falante de adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que concretiza a sua intenção comunicativa. Esta competência evita, por exemplo, que um deputado fale no parlamento utilizando as mesmas formas linguísticas que emprega com os membros da sua família, ao pequeno-almoço.

- **A Competência Discursiva**

Pretende levar o aluno a combinar forma e significado em tipos diferentes de textos durante o processo, enquanto ele apreende as estruturas gramaticais e o léxico necessários para esta evolução, como na elaboração do texto narrativo que o aluno só consegue realizar após ter aprendido a estrutura do passado e os marcadores do tempo necessários para a sua sequência.

- **A Competência Estratégica**

Ao contrário do que se costuma pensar, a comunicação não é um dado seguro. São muitos os “ruídos” que podem interferir na eficácia comunicativa. Com o intuito de colmatar este facto, o falante competente terá de estar sempre atento a essa possibilidade para poder reconhecer as situações problemáticas e de possuir um conjunto de recursos variados (verbais

ou não verbais), com os quais possa remediar a situação e transformar em eficaz um acto comunicativo inicialmente inoperante.

Segundo Vera Lúcia, citada por Roque, o objectivo destes autores era “*o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala de aula*” (2005:16).

Actualmente, nenhum professor de língua deve sentir-se satisfeito e realizado se se limitar ao ensino das regras estruturais do sistema linguístico. O seu trabalho pedagógico terá também de incluir intervenções que dizem respeito ao desenvolvimento das outras competências, na medida em que no ensino moderno, o objectivo é, fundamentalmente, o de ensinar a comunicar, desenvolvendo-se, para isso todo o conjunto de competências já mencionadas e não apenas a primeira – a competência gramatical.

Os teóricos comunicativos como Canale (1983), para não confundirem os conceitos de competência desenvolvidos por Hymes com os de Chomsky da década de 60, adoptaram os termos de conhecimento e competência:

“A competência comunicativa deve ser vista como parte essencial da comunicação real, mas reflectida, indirectamente, e, muitas vezes, de forma imperfeita, devido aos limites psicológicos e ambientais. Ela diz respeito tanto ao conhecimento quanto às competências em usar este conhecimento em actos reais de comunicação sendo que o conhecimento aqui se refere ao que o indivíduo sabe consciente e inconscientemente sobre a língua e sobre outros aspectos do seu uso comunicativo e a competência se refere a como o indivíduo pode utilizar este conhecimento em actos reais de comunicação” (Canale, 1983:5).

Citado por Roque (2005), Brown (1994) resume a competência comunicativa como sendo uma das competências que o indivíduo possui e que lhe permite emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos.

2.2 Abordagens de Ensino Tradicionais

Seria conveniente falar-se dos métodos e abordagens de ensino, que desde há muito tempo serviram de base para a realização do ensino das línguas. A história do ensino da língua tem-se revelado bastante produtiva quanto a esse aspecto. A título exemplificativo pode-se citar o livro de Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (1986), na versão espanhola, intitulado *Enfoque y metodos en la enseñanza de idiomas* que nos apresenta mais de uma dezena de métodos e abordagens.

Não se pretende analisar todos os métodos e abordagens existentes, por isso vamos limitar-nos a desenvolver apenas alguns. Convém, antes de mais, separá-los em duas grandes partes: as abordagens tradicionais e a abordagem comunicativa, a mais recente.

As abordagens tradicionais, como já se referiu, serviram de base para o ensino das línguas durante muito tempo. Esse ensino primava, fundamentalmente, pelo domínio das regras de funcionamento da língua – gramática, que era considerada a condição primordial para falar e escrever bem. Segundo Duarte (1986:38), esse ensino fazia com que o aluno saísse da escola totalmente despreparado em relação à realidade linguística, “*preparado apenas para reproduzir o ensinado, com uma visão normalizadora do uso da língua, unificante e parcelar do texto como objecto escrito, fundamentalmente estético*”.

Agora, vamos conhecer mais profundamente a realidade do ensino da língua tendo por base as abordagens de ensino tradicionais através do desenvolvimento das seguintes abordagens:

- **A Abordagem da Gramática e Tradução**

É conhecida tradicionalmente como “método”. Trata-se de uma das abordagens mais utilizadas e mais criticadas na história do ensino de línguas.

Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento e continua a ser empregada até hoje, ainda que de forma esporádica, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

Seria de referir que esta abordagem tem uma concepção tendencialmente cognitiva da aprendizagem. Os seus princípios didácticos e metodológicos consistem na análise de regras gramaticais feita isoladamente.

Basicamente, a Abordagem da Gramática e Tradução consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um determinado autor é dada através de explicações na língua materna do aluno.

Os três passos fundamentais para a aprendizagem da língua são:

- Memorização prévia de uma lista de palavras;
- Conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases;
- Exercícios de tradução e retroversão.

É uma abordagem que parte sempre da regra para o exemplo, portanto, dedutiva.

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até à leitura final dos autores clássicos do idioma. Praticamente, nenhuma atenção é dada aos aspectos da pronúncia e da entoação. A origem da maioria das actividades na sala de aula advém do livro ou do texto de modo que o comando oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele mais precisa é do domínio da terminologia gramatical e do conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas excepções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida na aula, ainda que usando a obscura excepção de uma regra é mais importante do que saber pronunciar correctamente a mais simples das frases. O ensino centra-se no professor, que normalmente não é falante nativo da língua alvo e as aulas são ministradas na sua língua materna.

O objectivo final da Abordagem da Gramática e Tradução é o de levar o aluno a aprender a cultura e a literatura da Língua Segunda (L2). Na realização deste objectivo

acredita-se que ele consegue adquirir um conhecimento mais profundo do seu próprio idioma, desenvolvendo a sua inteligência e capacidade de raciocínio.

Um dos méritos desta abordagem tradicional tem a ver com a exploração, sobretudo na fase inicial, do ensino da língua (numa perspectiva metodológica iniciam alguém numa língua quando começam por explicar-lhe os significados dos signos linguísticos, estabelecendo uma relação entre estes e os respectivos referentes em algum mundo possível).

Traços característicos em resumo:

- Bilingue:
 - Recurso à tradução e retroversão de textos escritos;
 - Semantização por via da tradução;
 - Formulação de regras com base nas traduções.
- Dedutivo – cognitivo;
- Centrado na gramática e no vocabulário

Objectivos

- Competência na leitura (obtida através da tradução; preferência pela forma escrita da língua).
- Conhecimentos gramaticais (domínio de metalinguagem).

Procedimentos

- Cognitivo:
 - Exercícios de tradução e de retroversão;
 - Formulação dedutiva das regras;
 - Memorização de regras e suas excepções;
 - Memorização de listagens de palavras;
 - Todas as informações e explicações gramaticais são feitas na língua materna do aprendente.

Objectivo último

- Levar o aprendente a conhecer e a apreciar a cultura e a literatura de L2.

▪ A Abordagem Directa (Método Directo)

Esta abordagem é quase tão antiga quanto a Abordagem da Gramática e da Tradução sendo que do seu uso datam do início do século XVI. Surgiu a partir da reacção ao método da gramática e tradução, na medida em que, esta se revelou insuficiente e antiquada pelas seguintes justificações:

- Nos métodos da gramática e da tradução a maior parte do tempo destinado ao ensino de L2 é ocupado pela língua materna, pelo que não se chega, praticamente, a dizer uma palavra na segunda língua;
- Quem procura aprender uma segunda língua através da tradução nunca conseguirá penetrar no seu espírito, nem tão pouco pensar nessa língua;
- As traduções feitas são, na maioria dos casos, traduções palavra a palavra, o que resulta numa mutilação da língua;
- Cada língua tem especificidades e idiossincrasias de que a tradução não consegue dar-se conta.

No método directo o aluno aprende L2 por via de L2. O professor, em vez de traduzir, procura comunicar com o aluno por via de um ensino visual no qual emprega sistematicamente quadros de parede coloridos. Assim, o ensino torna-se mais interessante e dinâmico e a eficácia do processo de semantização é assegurada. Além disso, considera-se que este método é capaz de reduzir, substancialmente, as dificuldades de gramática, tendo em conta que não provoca situações de contraste entre as duas línguas: essas dificuldades aparecem muitas vezes quando se traduz e compara L2 com a língua materna.

Trata-se de um método indutivo em que o aluno é confrontado na aula, exclusivamente, com os materiais de L2, para que aprenda esta língua fácil e automaticamente como se fosse a sua língua materna. O primado da linguagem falada e o uso do diálogo em situação, assinalam outra diferença fundamental. Os aspectos morfológicos e sintácticos merecem o mesmo cuidado relativamente ao método da gramática e tradução.

Por outro lado, temos no método directo, em embrião, a hipótese da identidade de aquisição das línguas (L2 adquire-se como Língua Materna), mas também o procedimento automatizante que havia de amadurecer e de se instalar plenamente com e no método Audio-Oral, bem como o início da instituição da sequência dos quatro habilidades (skills) – ouvir, falar, ler e escreve.

A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O ditado é abolido como exercício. O erro é visto como algo a ser evitado e, por isso, penalizado.

Segundo a moderna psicologia não é sustentável a convicção de que se possa manter completamente excluída a língua materna do processo de aprendizagem.

Um aspecto meritório que se pode destacar e que é pedagogicamente correcto é a simulação de situações reais de comunicação com o emprego do diálogo (exemplo: no banco, a fazer compras, etc.).

▪ **A Abordagem Audio-Oral**

Surgiu pela primeira vez durante a segunda Guerra Mundial quando o exército norte-americano sentiu necessidade de preparar falantes fluentes em várias línguas estrangeiras onde as tropas eram enviadas, o mais rapidamente possível. Durante um período de nove meses com nove horas diárias deviam ser preparados novos falantes. Os trabalhos deste projecto foram bem sucedidos.

Os pressupostos teóricos em que o método assenta devem procurar-se na psicologia behaviorista americana e nas concepções de língua defendidas pelo estruturalismo. A psicologia behaviorista parte do princípio que todo o agir humano, incluindo as operações psíquicas e linguísticas, se pode verificar por factos externos, objectivamente observáveis e verificáveis, e que esse agir baseia simplesmente numa interacção de estímulo e resposta. Esta noção de que a língua é um conjunto de padrões comportamentais observáveis e cientificamente analisáveis, de que é um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por um processo sequencial e mecânico de estímulo e resposta teve reflexos directos também no

ensino de L2; aprender uma língua é essencialmente aprender esses padrões comportamentais que a definem. As estruturas básicas da língua deviam, portanto, ser automatizadas. A aprendizagem era apoiada na utilização de tábuas de substituição, de exercícios de repetição.

Apesar dos méritos que se atribuem ao método há que destacar algumas críticas apresentadas pela linguística e pela psicologia da linguagem. Ao aluno não se fornece nenhum instrumental com que possa verificar se a sua construção está ou não correcta. Dos exercícios mecânicos não se desenvolve nenhum conhecimento de regras que permita a geração sistemática de frases. Apresenta, ainda limitações com a memorização de uma construção que não garante por si só o seu domínio posterior. Também muitos desses exercícios não foram concebidos com a preocupação de um contexto situacional. Logo, as frases aprendidas de cor estão destinadas a cumprir a mesma função improdutiva que as palavras (isoladas) ensinadas pelo método da gramática e tradução. Põe-se em causa o valor comunicativo dos exercícios estruturais.

Como virtudes do método pode-se apontar que é com as estruturas de superfície que o aprendente de L2 se vê, em primeiro lugar, confrontado e que são elas que terá de dominar para poder comunicar. Assim, o professor oferece ao aluno principiante a possibilidade de entrar directamente na língua e no seu funcionamento.

Na fase inicial, sublinhe-se, o método não deixa de ser bem sucedido por criar no aprendente certa satisfação pela produção de frases novas a partir dos materiais lexicais fornecidos. Dúvidas poderão, no entanto, pôr-se quanto à eficácia do método em fases mais avançadas de conhecimento e aprendizagem.

2.3 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa, também conhecida como Nocial – Funcional, foi adoptada, durante as últimas décadas do século XX na maioria dos países europeus, no ensino oficial das línguas estrangeiras e na colaboração de muitos currícula.

A noção de competência linguística do falante ideal da língua, defendida por Chomsky (1965), alertou para as potencialidades comunicativas da língua e serviu de base para a Abordagem Comunicativa do ensino das línguas estrangeiras.

O método da gramática e da tradução orientou no sentido de deixar no centro dos seus interesses a palavra escrita, enquanto que o método Audio-Oral coloca a frase na unidade preferencial de trabalho. Ora, uma das objecções que se tem levantado a esta opção visa o facto de essa orientação se ter concentrado de modo reducionista sobre a frase e respectivos aspectos morfosintácticos sem atender às suas condições de emprego.

Os contributos de alguns teóricos, como Hymes (1972) vêm provar que a descrição da competência linguística dos falantes de dada língua não consiste simplesmente em estabelecer as condições de boa formação sintáctica e semântica que as frases dessa língua devem satisfazer. Para além dessas condições, têm de se verificar ainda certas condições de adequação a que deve obedecer a produção, por parte dos falantes, de sequências de signos linguísticos em determinadas situações de enunciação para que essa produção seja nessas mesmas situações possível e tenha sentido.

O conceito de competência comunicativa é a pedra basilar da Abordagem Comunicativa aplicada ao ensino. Pretende-se que o aluno seja capaz de formar frases gramaticalmente correctas mas também, e sobretudo que ele seja capaz de interagir com os outros aprendentes ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar as frases que constrói correctamente.

Na Abordagem Comunicativa o aprendente é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem embora não se descure a importância do professor na sua condução. A orientação do processo é doravante feita a partir de situações de vivência concreta, colocando o aprendente a as suas necessidades futuras no centro do seu interesse e privilegiando o curriculum nocional – funcional.

O processo de ensino e aprendizagem passa a ser encarado segundo a perspectiva de compreender e ser capaz de exprimir tipos diferentes de funções. Esta abordagem implica a perspectivação diferente do ensino da gramática e rejeita o ensino tradicional. Propõe, por

exemplo, que as estruturas gramaticais específicas sejam apresentadas e discutidas apenas quando ocorram em instâncias comunicativas.

Com a Abordagem Comunicativa surgiu também uma maneira diferente de encarar o erro e a sua erradicação. A posição tradicional, adoptada pelas abordagens referidas anteriormente, tinha visado a expugnação total do erro do discurso do falante. Tendo em conta que o objectivo primordial da abordagem comunicativa é promover a comunicação entendida como “negociação de sentidos”, o erro passou a ser encarado como sinal de que o ensino/aprendizagem se está a realizar.

Quanto aos materiais é importante salientar que se dá especial relevância aos materiais autênticos, materiais que fazem parte do meio onde o aluno está inserido, como exemplo, pode-se apontar artigos e publicações diárias ou periódicos, catálogos, programas de espectáculos, horários, conversas gravadas, entre outros.

Para além de conhecer o sistema da língua, pretende-se que o aluno saiba usar o registo adequado a cada situação.

Esta abordagem foi, também, objecto de algumas críticas. Questionou-se a aplicação prática de alguns dos seus princípios.

Perante a grande diversidade de modelos, abordagens de ensino de línguas que existem pode-se levantar a seguinte questão:

- Que modelo de gramática deve ser tomado como base do ensino de L2?

Isso leva-nos a fazer uma nova pergunta:

- Será que existe uma abordagem ideal, perfeita a seguir?

Na verdade, trata-se de uma questão bastante discutida no quadro das considerações da didáctica das segundas línguas, mas é também um problema que interessou vivamente à linguística contrastiva.

Segundo Franco (1989), os grandes projectos contrastivos, independentemente das línguas envolvidas não se limitaram a uma teoria gramatical única, mas caracterizaram-se por uma preferência diversa em relação a certas teorias. Observa-se que teorias diferentes se prestam de maneira também diversa para a descrição dos diferentes planos de língua e que esse facto conduz a uma diversificação dos pontos sobre que se centra a investigação: os procedimentos estruturalistas taxonómicos levaram a resultados seguros na área da fonética e da fonologia; a orientação gerativo-transformacional a resultados satisfatórios na área da sintaxe; os procedimentos da semântica gerativa trouxeram conclusões importantes para o léxico e para a semântica da frase, enquanto a aplicação do modelo valencial na investigação contrastiva das línguas húngara e alemã revelou limitações e dificuldades em virtude dessas línguas serem tipologicamente diferentes.

Segundo o mesmo autor, pretende-se, com isso, chamar atenção para a preferência da linguística pelas **soluções eclécticas** seguidas na investigação de áreas parciais das línguas – o que não deve ser visto, de maneira nenhuma, como uma solução negativa.

Franco (1989) afirma que a Didáctica como disciplina não ficou alheia a estes conhecimentos e a estas tendências, poderá afirmar-se que este é também o caminho mais equilibrado e razoável para o ensino de L2.

Fonseca (1980) (in BRITO, A. M. E DUARTE, I. D. (1979/80) é outra autora que partilha da mesma opinião que o autor acima mencionado. Ela afirma que não pode haver modelos únicos nem partidarismos ou exclusivismos a esse respeito, na medida em que, cada uma das abordagens de ensino tem a sua particularidade.

A mesma propõe que a melhor opção seja a combinação dos vários modelos teóricos na didáctica da língua o que é muito diferente de fazer confusão entre modelos diferentes. É de referir que essa combinação é necessária desde que isso mostre que existe uma consciência acerca da complementaridade entre os vários modelos na sua aplicação pedagógica. A referida autora deixa bem claro que é possível fazer essa combinação “*mas sabendo com clareza o quê, como, porquê e quando se está a combinar*” (1980:19.07).

Com essa posição, a autora deixa de lado um eclectismo comodista para defender e adoptar um eclectismo realista que possibilita, por um lado, ter a consciência de que é

impossível explicar, através de um só modelo, todos os aspectos do funcionamento da língua e, por outro, ajuda a reconhecer o carácter específico da actividade pedagógica. No eclectismo realista o professor não pensa, unicamente, em si mas coloca as necessidades e dificuldades dos alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Neste âmbito, destaca-se o papel importante do professor e, principalmente, dos autores dos programas que têm a competência de enquadrar o tratamento dos vários factos linguísticos na teoria que mais cabalmente os explica. Porém, para que isso aconteça é preciso conhecer os vários modelos propostos, para poder ir buscar a cada um deles o que aparece como mais relevante e útil. É preciso conhecê-los para poder combiná-los sem os confundir.

2.4 Importância da Gramática Pedagógica no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Silva (2003) desenvolve a questão relacionada com os fundamentos do ensino da gramática.

Antes de mais, ele sugere que o conhecimento gramatical explícito, principalmente desenvolvido no espaço escolar, deve ser visto como construção do ser, aprendizagem instrumental e aquisição cultural. E é natural que o estudo de uma língua e da sua gramática seja visto como parte da construção do ser humano, visto que o homem é um ser social que se define pela forma como desenvolve o seu pensamento e como manifesta os seus sentimentos na e pela linguagem. Porém, tendo em conta que auxilia e melhora as suas capacidades de expressão escrita e de compreensão na leitura, a gramática constitui também um saber instrumental transversal já que a competência linguística é, como os investigadores o aceitam, a base das competências de leitura e escrita.

O estudo da gramática possibilita, também, o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de expressão oral e até os conhecimentos lexicais porque quem conhece a estrutura da língua mais facilmente consegue compreender e usar a sua língua.

Conhecer a estrutura da própria língua ajuda a dominar a história, as tradições, a cultura e a literatura de uma dada língua, sendo um instrumento de acesso à cultura que a tradição escrita vai legando.

Compreender a gramática de uma língua é, também, condição *sine qua non* para que se possa fruir as qualidades estéticas da literatura, pois o saber gramatical permite a descodificação do próprio texto literário.

Em termos mais práticos, saber gramática permite a interpretação de mensagens dos meios de comunicação social em geral, para evitar ser iludido por propagandas diversas.

Para além destes princípios, convém analisar as perspectivas de alguns estudiosos da Linguística e de Didáctica sobre o papel da gramática na escola e na formação linguística dos alunos, que justificam o ensino da gramática.

Citado por Silva (2003), Perini enumera as razões que explicam a importância do conhecimento linguístico e do ensino escolar da gramática:

“Não é possível compor e interpretar textos escritos sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais, das grandes linhas da sintaxe e das coerências textuais decorrentes da gramática (...) o uso da língua pressupõe um sistema de regras – a gramática implícita – e a gramática deverá autonomizar simultaneamente o conhecimento e o reconhecimento das regras” (1993:144).

O mesmo autor apresenta outros fundamentos do ensino da gramática que justificam o valor dos conteúdos linguísticos e que não deixam dúvidas sobre o seu papel na formação do aluno:

“ A gramática ensina o uso correcto da língua, ensina a pensar de modo lógico, forma o espírito, fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno linguagem, problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação”.

Analisando, entretanto, os objectivos propostos para o ensino da gramática, pode-se chegar à conclusão do seu papel fulcral.

Assim, Brito (1999:144), no artigo “*Que gramáticas ensinar?*” considera que o ensino deve ter os seguintes objectivos:

- Dar a possibilidade de reflectir sobre uma parte fascinante do mundo e do homem – as línguas naturais, tal como a escola está aberta à reflexão sobre a vida animal e vegetal, sobre o funcionamento do sistema solar;
- A gramática deve ser como um meio de a criança e o jovem melhorarem a expressão linguística, sobretudo a escrita;
- Fazer a aquisição de uma prática reflexiva e de uma metalinguagem fundamental que facilite a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Portanto, o saber gramatical apresenta-se com a tripla valia: bem cultural, instrumento linguístico e metalinguagem reflexiva.

Duarte (1993:52), a propósito da função do ensino da gramática, considera que a aula de Português tem por fim melhorar o nível prático dos alunos no domínio da língua oral, da língua escrita e que “*o conhecimento reflexivo é fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento prático da língua*”.

Finalmente, reconhece-se uma certa função normativa da gramática. Autores da obra *Gramática* sublinham que “*Não há língua, nem falante de língua materna ou estrangeira, que possa prescindir da gramática como formulação explícita do seu funcionamento. Todo aquele que deseje estudar uma língua em profundidade terá que passar pela gramática, considerada como conjunto de normas, reflexo de uma prática muito diversificada*” (1998:9).

Segundo Torres (1986: 26), no ensino e aprendizagem da língua portuguesa não se deve excluir a gramática. Caso contrário, “*inúmeros alunos seriam incapazes de escrever e falar o português sem um pontapé na gramática*”.

Na análise da relação entre a Linguística e a Gramática, Fernanda Irene Fonseca (in BRITO, A. M. E DUARTE, I. D. (1979/80:2)) mostra que é fundamental não incorrer “*no erro pedagógico de transpor para a aula de Português as teorias linguísticas tal e qual, nem*

tão pouco no erro científico de simplificar abusivamente, reduzindo-as a aspectos superficiais ” (...) (1979/80:2). Neste âmbito, é necessário repensar o tipo de associação que se estabelece entre teoria linguística e ensino da gramática e, por outro lado, verificar que relação reconhecem os linguistas existir entre Linguística e as suas aplicações, em particular, no que ao ensino da gramática diz respeito. O ensino das línguas é a mais corrente aplicação da Linguística. Nota-se, portanto, que os linguistas reconhecem que existe uma estreita relação entre linguística e ensino das línguas.

Os professores têm um papel relevante no ensino das línguas. Há necessidade de terem uma formação linguística apropriada para ensinar uma língua. Salienta-se que o professor deve ser um bom linguista e um bom gramático, ou melhor, um conhecedor das teorias linguísticas e das práticas gramaticais.

III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1 Opções metodológicas

Este trabalho tem como principais objectivos:

- Analisar a natureza das actividades realizadas na sala de aula, no âmbito do ensino e aprendizagem das regras de funcionamento da língua portuguesa, enquanto língua segunda;
- Relacionar o desenvolvimento da competência inscrita no Programa de Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário com essas actividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa numa turma do 7º ano de escolaridade;

Assim, este estudo tem como objecto as actividades gramaticais realizadas numa turma do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária de Palmarejo.

Optou-se por essa escola secundária por se tratar de um espaço onde a investigadora realiza o estágio pedagógico, por isso, aproveitou-se o conhecimento da realidade da escola, do seu funcionamento, das relações existentes entre os professores e alunos, entre estes e

outros funcionários como um dos pré – requisitos para a realização do trabalho de investigação, conhecer e familiarizar-se com o espaço onde se vai decorrer a pesquisa.

Quanto à metodologia, convém salientar que se escolheu aquela que parece ser mais adequada para este tipo de estudo. Optou-se por uma técnica de recolha de dados – a observação directa de aulas – que permite a descrição e a análise do que realmente acontece na sala de aula. Para isso, seleccionou-se uma turma do 7º ano de escolaridade por ser um dos níveis onde se efectiva uma quantidade considerável de actividades gramaticais.

Depois da selecção do nível de escolaridade, foi feita a escolha do professor. Esta selecção foi feita com base na sua formação profissional e, também, na disponibilidade do docente em colaborar neste trabalho de investigação.

Antes da recolha de dados, fez-se a pré-observação de aulas. Cerca de três aulas foram assistidas com o objectivo de conhecer o contexto onde se ia decorrer a pesquisa, de familiarizar e de integrar na turma de pesquisa, contribuindo desse modo para a naturalização do ambiente. É de referir, portanto, que a fonte desta pesquisa está na descrição das aulas observadas.

3.2 A recolha de dados

Tendo em consideração que optámos por analisar as actividades no âmbito das regras de funcionamento da Língua Portuguesa realizadas na sala de aula, elegemos como método a observação directa de aulas.

3.2.1 Observação de aulas

É aliciante, para qualquer investigador, a observação de aulas.

O professor José (nome fictício) como director da turma onde decorreu a pesquisa, foi observado em oito (8) aulas de Língua Portuguesa de 50 minutos cada. As observações foram feitas nos meses de Abril, Maio e Junho.

É conveniente salientar que foram utilizados alguns códigos para facilitar o processo de recolha de dados na sala de aula. Para isso, utilizou-se P para registar todas as intervenções do professor e, para as intervenções dos alunos, a investigadora atribui a cada um deles um número imaginário para depois registar as suas participações de forma organizada, por exemplo, A1, A10 e A40 conforme o aluno a intervir. Para a atribuição destes números a investigadora assegurou junto do professor que os alunos costumam ocupar sempre os mesmos lugares. No anexo 2 – Transcrição das aulas observadas pode-se constatar a aplicação desses códigos.

Para a observação de aulas construiu-se uma grelha para o efeito. Essa grelha (Anexo 1) apoiou o processo de análise de observação de aulas e facilitou o registo dos momentos e situações pertinentes ao objecto de estudo.

A grelha é constituída por oito (8) tópicos, que são:

1. Descrição das actividades propostas pelo professor;
2. Contexto em que se desenrolam as actividades;
3. Descrição das estratégias usadas pelo professor para o ensino/aprendizagem da gramática;
4. Recursos/Materiais didácticos;
5. Papel do(a) aluno(a);
6. Papel do professor;
7. Tratamento do erro;
8. Abordagens de ensino.

Para a elaboração/selecção destes tópicos tivemos em conta o quadro teórico sobre as abordagens de ensino tradicionais e a abordagem comunicativa. Convém dizer que cada um dos tópicos tem, no mínimo, uma ou duas questões que irão ser respondidas com base nas situações observadas. Essa grelha foi fundamental para o processo de análise e tratamento dos dados.

É de referir que a reacção da turma onde decorreu a pesquisa foi a princípio de admiração e de curiosidade por causa da presença da observadora. Porém, depois de algum tempo a situação normalizou-se. A investigadora apenas observou as aulas sem qualquer tipo de intervenção.

A observação de aulas permite fazer o levantamento dos dados que servirão de fonte para a realização deste trabalho de reflexão e análise. É uma forma privilegiada de fazer o levantamento dos dados, pois permite que o observador registe tudo ou quase tudo o que se passa na sala de aula, desde as intervenções até aos gestos.

Caracterização da Escola Secundária de Palmarejo

A Escola Secundária de Palmarejo começou a funcionar no dia 14 de Outubro de 2002. Situa-se na zona de Palmarejo, um dos bairros da Capital do país.

Dispõe de uma moderna e complexa infra-estrutura escolar constituída por trinta salas de aulas; duas salas de informática; três laboratórios; uma sala de Professores; uma cantina escolar; uma sala de actos com capacidade para cento e trinta pessoas e equipa com meios audiovisuais; uma biblioteca; catorze casas de banho; um espaço adequado à prática desportiva (pavilhão e placa desportiva) e um bloco para as funções administrativas.

Segundo os dados provisórios, a referida Escola recebe, actualmente, alunos de todos os níveis de ensino, do 7º ao 12º ano de escolaridade. O número total de efectivos é cerca de 2207 distribuídos por 62 turmas.

Quanto ao pessoal docente é de referir que trabalham na escola 97 docentes sendo que a maioria possui formação de nível superior. Desses 97, cerca de 41 professores possuem licenciatura; 34 possuem curso superior sem licenciatura; 18 frequentam o curso superior; 2 possuem o curso médio; um possui apenas o 12º ano de escolaridade e um possui outro tipo de formação.

A escola tem cerca de 14 professores de Português.

Perfil do Professor

O professor José (nome fictício) tem 37 anos de idade. É bacharel em Estudos Caboverdianos e Portugueses e possui onze (11) anos de serviço como professor de Língua Portuguesa. Trabalha na Escola Secundária de Palmarejo desde a sua abertura, portanto, há seis (6) anos. Lecciona no 1º e 3º ciclo.

É director da turma onde decorreu a pesquisa de dados.

Perfil da Turma

A turma observada é do 7º ano de escolaridade – 1º ciclo. É uma turma grande, com cerca de 40 alunos. A idade dos alunos varia entre 12 e 15 anos.

3.3 Análise e Tratamento das Informações Recolhidas

O processo de análise e tratamento dos dados teve dois momentos. O primeiro refere-se à análise do Programa de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário e o segundo tem a ver com a análise das aulas observadas.

3.3.1 – Análise do Programa de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário

O Programa (s/d), apresenta uma série de orientações didáctico – pedagógicas para o professor de Língua Portuguesa. Alerta-se que não deve ser confundido com o guia do professor e muito menos com um Manual de Didáctica. Deve ser visto como um ponto de

partida e de chegada, visto que apenas propõe caminhos que obrigam o professor a munir-se de outros instrumentos para realizar o seu próprio percurso

A análise que se propõe realizar não é uma análise aprofundada de todo o Programa, mas sim uma análise que incide, fundamentalmente, sobre o domínio do funcionamento da língua portuguesa. Nesse sentido, pretende-se conhecer o enquadramento teórico aí evidenciado que serve de orientação para o ensino das regras de funcionamento da língua portuguesa.

O primeiro tópico destacado no Programa tem a ver com a **justificação da disciplina**. Com esse tópico passa-se a saber que a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa no I Ciclo do Ensino Secundário é devido ao estatuto de língua oficial que tem em Cabo Verde. Isso faz com que essa língua seja falada em vários contextos, é língua da administração, de comunicação com o exterior e veículo de cultura.

Faz-se referência à Lei de Bases do Sistema Educativo que destaca como um dos objectivos do ensino secundário “*Promover o domínio da Língua Portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita*”. Estabelece-se assim o objecto de estudo da disciplina: “*a apropriação dos mecanismos da língua, privilegiando o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita e promovendo a reflexão sobre o seu funcionamento*” (S/d:1).

A seguir, fala-se das **implicações no currículo** já que o contexto linguístico cabo-verdiano é marcado pela existência de duas línguas, primeira, a cabo-verdiana, materna e nacional e a língua segunda. Por causa do seu estatuto de língua segunda, a Língua Portuguesa ganha um lugar de destaque.

Seguidamente, refere-se aos **princípios programáticos**. Sobre este aspecto, afirma-se que o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, língua segunda tem como base os seguintes princípios:

- “*O desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo processam-se em permanente interacção;*
- *O uso da língua antecede o conhecimento formal da língua;*

- *O desenvolvimento da competência linguística larga-se pela explicitação de regras e princípios do sistema, através da progressiva reflexão sobre o funcionamento da língua” (S/d:2).*

Segundo o Programa, estes princípios inspiram-se no modelo da competência comunicativa que assenta nos seguintes pressupostos:

- *“A língua é um sistema que se actualiza através do uso em contextos múltiplos e a diversos níveis de complexidade;*
- *A apropriação da língua é um processo complexo que se realiza através da aquisição/aprendizagem, pelo menos em três dimensões: representativa, comunicativa e linguística;*
- *Na dinâmica do ensino/aprendizagem, o aluno/aprendente constitui o centro do processo. Constrói ele próprio a sua competência” (S/d: 2).*

Mostra-se que esta nova perspectiva de aprendizagem da língua, que assenta em pressupostos comunicativos, é bastante produtivo para o aluno por várias razões.

Quanto aos **objectivos programáticos**, define-se um perfil de saída de um aluno de 8º ano de escolaridade. Este deverá adquirir um conjunto significativo de competências a vários níveis.

O Programa disponibiliza, como é natural, **a estrutura organizativa e o modo de operacionalização**.

O texto programático é apresentado sob a forma de grelha sendo esta constituída por quatro entradas, designadamente, objectivos; conteúdos; actividades e, por último, tipos de textos.

Os objectivos da aula de Língua Portuguesa derivados dos objectivos programáticos foram formulados em coerência com a abordagem assente em pressupostos comunicativos.

Os conteúdos subdividem-se em:

- Comunicativos – que corresponde à competência pragmática, privilegiam o uso da língua em situação (real ou simulada), incluindo elementos e factores linguísticos e extralinguísticos da comunicação linguística.
- Textuais – correspondem à competência textual, dizem respeito ao plano discursivo – textual do funcionamento da língua e integram os factores que condicionam a recepção, compreensão e produção de enunciados coerentes.
- Semântico – gramaticais – correspondem à competência gramatical, tem a ver com o funcionamento da língua enquanto sistema formal e integram categorias linguísticas a nível morfo-sintáctico, lexical e semântico.

Observa-se que *“em coerência com o processo de apropriação, os elementos constitutivos das três sub – categorias de conteúdo estão intimamente relacionados entre si, pelo que, no momento da operacionalização, devem ser tratados de forma integrada”* (S/d:10).

Explica-se, a seguir, a natureza das actividades sugeridas no Programa. Estas *“inscrevem-se em situações de aprendizagem em que o aluno usa a língua para comunicar”* (S/d:10) como base para aprender a comunicar e aprender a pensar. São descritas como actividades de natureza diversificada que dão ao aluno a possibilidade de actualizar os vários processos exigidos por tarefas comunicativas e de desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem.

As actividades sugeridas abrangem os domínios da recepção oral; da produção oral; da recepção escrita e da expressão escrita.

O programa deixa claro que não tem a pretensão de fazer a enumeração de todas as actividades possíveis, por isso, aconselha-se a introdução, quando necessário, de ajustamentos nas actividades propostas e a utilização de outras desde que estejam adequadas ao nível de ensino, respeitando o nível etário dos aprendentes e as condições materiais da sua realização.

Relativamente aos tipos de textos convém dizer que estão ordenados, na coluna, as diferentes modalidades de discursos/textos e os respectivos produtos sobre que se dá o

processo de ensino/aprendizagem. Convergem todos os domínios linguísticos, tendo em conta que os discursos ou textos (orais e escritos) são vistos como produtos de interação verbal, da comunicação. O desenvolvimento da competência textual contempla aptidões para a produção de textos em função dos contextos e a capacidade de reconhecer os diferentes tipos de textos e suas variantes e de os interpretar. No estudo da tipologia textual consideram-se os seguintes critérios: “a forma de estruturação interna, as estruturas linguísticas e a finalidade do texto. Cada tipo de texto deve ser estudado em dois contextos, no da recepção e da produção, em três níveis independentes (da superestrutura; da macroestrutura e da microestrutura).

Sobre o domínio do **funcionamento da língua**, o Programa não o limita, claramente, à noção restrita de Gramática da língua em que “*o ensino tem consistido na apresentação, pelo professor, de regras e princípios gramaticais para serem, posteriormente, repetidos de memória pelos alunos*” (S/d:19). Cabem neste domínio os diferentes planos de funcionamento da língua, anteriormente focados: pragmático – comunicativo; discursivo – textual e linguístico – formal.

Afirma-se que “*a aquisição pelo aluno de categorias linguísticas deve ser resultado da observação/reflexão/explicação/explicação de diferentes fenómenos dos diversos níveis de funcionamento da língua*” (S/d:19).

É evidente que a reflexão que se faz deve ser vista como “*uma actividade metacomunicativa e metalinguística do aluno ao serviço da competência comunicativa*” (S/d:19).

Segundo o Programa, tal afirmação significa que a conceptualização de um fenómeno comunicativo, discursivo, textual ou linguístico-formal deve ser visto como um instrumento que o aluno aprende a utilizar no sentido de uma comunicação progressivamente mais eficaz.

As situações comunicativas vividas pelos alunos têm um espaço privilegiado, na medida em que elas devem ser tomadas como o ponto de partida para a actividade de conceptualização. Assim, se consegue evitar as análises estéreis e classificações formalistas.

Ao professor atribui-se um papel importante. Ele deve ter sempre em vista que o mesmo conteúdo recobre várias actividades ou discursos/textos. Tem que estar atento às etapas de

aprendizagem, aos objectivos e às necessidades dos alunos e deve definir o inventário do que for importante e prioritário sistematizar em cada momento.

Nota-se que houve uma substituição do termo *gramática* pelo termo funcionamento da língua. Há uma mudança do discurso relativo ao ensino formal da língua, uma reconceptualização do objecto do *Português*, colocando-se a ênfase na aprendizagem da estrutura e do funcionamento da língua, tendo em vista o (re) conhecimento da língua em situações de uso. Porém, é inquestionável a importância atribuída ao estudo das regras de funcionamento da língua, pelo menos, no primeiro ciclo (7º e 8º anos de escolaridade) do ensino secundário.

Ao analisar os objectivos que nortearam a elaboração do Programa, verifica-se que, por um lado, justificam o valor do ensino escolar das regras de funcionamento da língua portuguesa e, por outro, demonstram a estreita interligação que existe entre o conhecimento explícito da língua e o desenvolvimento das competências nucleares do ensino básico – a compreensão oral e escrita e a expressão oral e escrita. A competência linguística, que deve estar ao serviço da competência comunicativa, é transversal a todas as outras competências atrás mencionadas.

Nota-se que há uma quantidade considerável relativamente aos conteúdos destacados para o primeiro ciclo, de uma forma geral. Porém, o Programa não separa os conteúdos que devem ser trabalhados no 7º ou no 8º ano de escolaridade.

Para cada conteúdo o Programa propõe diversas actividades que podem ser realizadas na sala de aula. São actividades que têm uma certa relação com a experiência de vida dos alunos.

Quanto aos tipos de textos, o Programa sugere que se trabalhe vários tipos.

Reconhece-se, ainda que a disciplina de Língua Portuguesa é uma disciplina nuclear do sistema educativo tendo em consideração que ela é objecto de estudo, suporte e veículo do ensino/aprendizagem das outras disciplinas, como tal integrando o currículo escolar, do 1º ao 12º ano.

Conclui-se que a perspectiva de ensino/aprendizagem da língua portuguesa apresentada pelo Programa do 1º Ciclo contém uma abordagem teórica actualizada conforme as modernas

teses defendidas nesse campo. Elege a competência comunicativa como meta do ensino e aprendizagem das regras de funcionamento da língua portuguesa, em conformidade com a Abordagem Comunicativa. Ao aluno deve ser dado a oportunidade de reflectir sobre essas regras, tendo em conta o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Para que isso aconteça, o Programa recomenda que se criem situações comunicativas que fazem parte ou que se aproximam da experiência de vida do aluno, no sentido de se evitar análises formalistas.

3.3.2 Análise das Aulas Observadas

A análise e tratamento das informações recolhidas fazem parte de um processo de organização sistemática de todos os dados recolhidos por meio de observação directa de aulas com o objectivo de uma efectiva compreensão desses mesmos dados. Não se pretende fazer um mero retrato do que se passa mas, mais do que isso, pretende-se fazer uma análise de forma reflexiva sobre essas informações para contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Este processo acontece depois de todas as informações estarem recolhidas, com base no registo das informações observadas na sala de aula e com o apoio da grelha de análise de observação de aulas.

A análise e tratamento dos dados serão feitos respeitando os tópicos que estão na grelha de análise de observação de aula. Serão analisados em primeiro lugar o primeiro aspecto em todas as aulas, a seguir, o segundo, o terceiro e assim sucessivamente.

▪ Descrição das actividades propostas pelo professor

Nas oito aulas observadas o professor propôs as seguintes actividades referentes ao funcionamento da Língua Portuguesa:

- Leituras de textos e fichas com conteúdos gramaticais extraídos do Manual;

- Propôs que os alunos sublinhassem os pronomes pessoais e extraíssem frases onde esses pronomes se encontram e as escrevessem no quadro;
- A construção de frases utilizando determinantes e pronomes;
- A identificação de preposições, verbos e locuções prepositivas num texto;
- A realização de questionários, com o seguinte formato, a título de exemplo pode-se transcrever um que foi passado na aula n.º 4 (anexo 2) “*Questionário: Identifica e passa para o caderno frases onde estejam presentes preposições e verbos. Sublinha-os*”;
- Propôs que os alunos sublinhassem todos os verbos num texto para, posteriormente, identificarem os seus tempos e a respectiva conjugação;
- Na antepenúltima aula observada (6ª aula), os alunos não realizaram nenhuma actividade gramatical, apenas passaram o que o professor registou no quadro: a conjugação no presente, pretérito e futuro de alguns verbos, no modo conjuntivo e indicativo;
- A construção de frases com diferentes tempos verbais;
- A identificação de verbos num texto e, depois dizer o tempo e o modo desse mesmo verbo.

▪ Contexto em que se desenrolam as actividades

Em conformidade com as actividades apresentadas anteriormente, é de referir que existe a ausência de criação de um contexto situacional, ou seja, em nenhuma das aulas observadas o professor partiu de uma simulação de situações que se aproximam da vivência concreta do aluno.

O que se verifica é que os alunos devem, por exemplo, identificar pronomes, preposições ou verbos nas frases que estão no texto proposto pelo Manual.

Nota-se que a ênfase é fundamentalmente atribuída aos pronomes, às preposições ou aos verbos, porque as frases, para além de estarem distantes da realidade diária do aluno, não são objecto de nenhuma reflexão, são deixadas de parte pois o que se pretende é encontrar os verbos ou as locuções prepositivas, por exemplo. As frases acabam por ser um pretexto para a identificação daquilo que mais interessa.

Algo curioso acontece numa das aulas (sétima aula), quando o professor pede aos alunos que construam algumas frases, diz o seguinte: “*Escolham o verbo que quiserem. Podem ser*

frases sobre a escola, a vossa família...”. É a primeira vez que ele introduz isso ao longo dessas aulas, dá liberdade aos alunos para a construção das frases e sugere que tomem como ponto de partida situações da vida familiar e escolar do aluno. Porém, com a socialização do trabalho no quadro (na oitava aula), verifica-se que muitas das frases construídas pelos alunos foram muito semelhantes ao exemplo dado pelo professor na penúltima aula, que era “*Amanhã o Anildo partirá para Tarrafal*”. Podemos comprovar isso em algumas frases escritas pelos alunos: “*Hoje eu partirei para a ilha do Maio*”; “*Hoje nós partiremos para a praia do mar*”. Os alunos mostraram dificuldades em criar as suas próprias frases, não conseguiram ser criativos. O professor começou bem quando lhes pediu que construissem frases com base no seu quotidiano mas faltou o trabalho maior de ajudá-los nessa concretização.

▪ **Descrição das estratégias usadas pelo professor para o ensino/aprendizagem da gramática**

Quanto à estratégia, o professor adopta, em quase todas as aulas, a leitura do texto como forma de iniciar o estudo de um conteúdo gramatical, caso contrário parte da ficha; solicita também, aos alunos, que sublinhem todas as componentes gramaticais no texto e, posteriormente, pede-lhes para registarem no caderno e no quadro as frases onde estão inseridas essas componentes. Perante esta situação, nota-se que não há inovação a esse respeito, o professor faz uso das mesmas estratégias em, praticamente, todas as aulas.

O que se questiona é se sublinhar pode ser considerada como uma acção que leva, efectivamente, à reflexão sobre as regras de funcionamento da língua. Analisando, podemos concluir que parece contribuir muito mais para a memorização, de uma forma isolada, das componentes, já que não se aproveitam nem as frases onde as componentes referidas se inserem e muito menos se aproveita um contexto situacional, para a reflexão sobre essas componentes.

▪ **Recursos/Materiais**

Utilizam-se os mesmos recursos didácticos em, praticamente, todas as aulas, como excertos de textos e fichas de gramática que estão no Manual de Língua Portuguesa do I Ciclo

do Ensino Secundário. O professor limita-se a utilizar a proposta apresentada no Manual. Os textos utilizados nas aulas de língua portuguesa são muitas vezes excertos de obras que o Manual apresenta, aqueles distantes da realidade dos alunos.

Constata-se que não há inovação a este respeito. O professor nunca teve a «ousadia» de levar para a sala de aula um material autêntico como jornais, revistas, mapas, entre outros, que fazem parte da realidade do aluno, capazes de contribuir para que o ensino/aprendizagem das regras de funcionamento da língua fosse mais significativo.

▪ **Papel do aluno**

De uma forma geral o aluno tem um papel reactivo, visto que as suas intervenções são maioritariamente para reagir àquilo que o professor propõe, ou seja, para seguir as instruções do professor. Algumas vezes, verificam-se algumas perguntas dirigidas ao professor, porém, frequentemente, as perguntas não são pertinentes. São, por exemplo, para perguntar ao professor se se pode dar continuidade à leitura ou se se pode ir ao quadro. Apenas uma vez, uma aluna colocou uma questão pertinente (Primeira aula: “*A2: Ó professor e se estiver ao contrário: me deixou em vez de deixou-me?*”), mas o professor não esclareceu a dúvida naquele momento.

Conclui-se que a interacção aluno – professor, aluno – aluno é bastante fraca.

▪ **Papel do Professor**

Quando o aluno tem um papel passivo na sala de aula, o professor, em contrapartida, acaba por ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

▪ **Tratamento do erro**

De uma forma geral, não se fez um trabalho de reflexão sobre os erros cometidos pelos alunos. Erros esses cometidos muitas vezes durante a leitura expressiva de um texto, ou durante a escrita de algumas palavras no caderno ou no quadro.

O que se nota é que sempre que um aluno comete algum tipo de erro o professor está sempre pronto para corrigi-lo imediatamente, exemplo, na quarta aula: enquanto um aluno lia pronunciou mal uma palavra e o professor disse logo: “**P:** Atenção, desapareceram”. Ele pronuncia a forma correcta da palavra e o aluno repete logo a seguir. Um outro exemplo foi retirado da última aula quando um aluno escreve uma palavra errada no quadro, ele escreveu: “*Oje nós...*” e antes que ele terminasse a frase, o professor reagiu: “*Ó A8 que palavra é essa?*” e de imediato o aluno corrigiu a palavra.

▪ **Abordagens de ensino**

Tendo em consideração todas as actividades realizadas na sala de aula, constata-se que a ênfase no processo de ensino e aprendizagem foi atribuída à memorização das componentes gramaticais de forma isolada, como por exemplo, dos pronomes, determinantes, locuções prepositivas e verbos. Se se analisar, as actividades, o contexto onde se desenrolam essas actividades, as estratégias, os materiais/recursos, o papel do aluno e do professor e o tratamento do erro, verifica-se que as abordagens tradicionais estão na base das actividades desenvolvidas nas oito aulas assistidas. Não se nota uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

A área mais privilegiada é a morfo – sintaxe. As componentes como os verbos, os pronomes, os determinantes, são ensinadas dentro das frases extraídas do Manual de Língua Portuguesa do I Ciclo.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Após a recolha e o tratamento dos dados, verifica-se que o professor José orienta o processo de ensino e aprendizagem das regras de funcionamento da língua portuguesa exclusivamente para a abordagem tradicional, contrariamente à proposta apresentada pelo Programa de Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário.

O mencionado Programa evidencia, claramente, que quaisquer tipos de actividades ligadas ao funcionamento da língua portuguesa devem ser contextualizadas em “*situações de aprendizagem em que o aluno usa a língua para comunicar*” (s/d:10). Atribui-se grande importância ao contexto em que essas actividades devem ser desenvolvidas. O programa mostra, ainda, que a competência linguística deve ser trabalhada de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Porém, verifica-se que a forma como o professor José propõe as actividades aos alunos acabam por deixar de lado o contexto de uso que é um dos aspectos mais importantes destacados no Programa e na abordagem comunicativa. Essas actividades, ou seja, a forma como são trabalhadas na sala de aula contribuem para a memorização das regras de funcionamento da língua portuguesa, fundamentalmente, que é precisamente um dos objectivos fulcrais das abordagens tradicionais. Nota-se que as actividades são trabalhadas de forma isolada, desgarradas de qualquer situação comunicativa.

Outras escolhas comprovam que o professor José se orienta, unicamente, pela abordagem tradicional do ensino da gramática, como por exemplo, as estratégias utilizadas, os recursos/materiais que leva para a aula, bem como o papel que o aluno tem na sala de aula.

Em nenhuma das aulas o professor levou um material autêntico que fizesse parte, ou que se aproximasse da realidade dos alunos.

As estratégias que utiliza não conduzem a uma reflexão sobre as regras de funcionamento da língua segundo a proposta do Programa (este baseado na Abordagem Comunicativa) que sugere o seguinte: “O *desenvolvimento da competência linguística larga-se pela explicitação de regras e princípios do sistema, através da progressiva reflexão sobre o funcionamento da língua*” (S/d:2), em vez disso, contribuem para a memorização de regras, fundamentalmente.

Ao aluno atribui-se um papel completamente passivo, ou melhor, reactivo na sala de aula. Ele, praticamente, não tem espaço para expor a sua opinião, para criticar, para questionar o professor. Segundo a nova perspectiva de ensino e aprendizagem da gramática, o professor deve ser um orientador, deve favorecer as oportunidades aos alunos no sentido de torná-los activos na sala de aula, um espaço privilegiado para isso. Ele (o aluno) é que deve ser o centro do processo e não o professor como acontece nas aulas do José.

Portanto, perante estes dados pode-se verificar-se que a perspectiva subjacente às aulas dadas pelo professor José é a tradicional, ao contrário daquilo que o Programa recomenda.

Com este trabalho de reflexão não se pretende privilegiar apenas a abordagem comunicativa do ensino da gramática ou as abordagens de ensino tradicionais, como faz o professor José nas suas aulas.

O caminho que se propõe seguir vai na linha daquilo que alguns teóricos defendem, como Franco (1989) e Fonseca (1980). Apresentam uma proposta eclética em que o professor teria de fazer o cruzamento entre as duas abordagens de ensino, as tradicionais e a comunicativa, como sendo o caminho mais equilibrado para o ensino da língua. As duas abordagens trouxeram grandes contributos para o processo de ensino e aprendizagem da

língua e têm os seus aspectos positivos e menos positivos. O grande desafio seria saber aproveitar esses contributos, da melhor forma possível.

Segundo as abordagens tradicionais, torna-se necessário conhecer as regras de funcionamento de uma língua. O que é posto em causa nessas abordagens de ensino tem a ver com maneira como são ensinadas essas regras.

Seria de referir que a Abordagem Comunicativa trouxe um contributo valioso quando mostrou que o processo de ensino e aprendizagem da gramática deve ser sempre contextualizado numa situação comunicativa que se aproxime o mais possível da realidade do aluno.

Conforme a análise e o tratamento das aulas leccionadas pelo professor José, pode-se concluir que um dos aspectos que precisa de ser urgentemente incluído nas suas aulas é o contexto onde se desenrolam as actividades de gramática, que, como já se viu, é considerado um dos aspectos mais importantes dentro da Abordagem Comunicativa e do Programa.

O aluno sai das aulas do professor mencionado com várias regras memorizadas, porém, questiona-se se esse aluno conseguirá aplicar correctamente essas regras, numa determinada situação comunicativa, sabendo com clareza o quê e porquê de fazer uma determinada opção comunicativa, pois o objectivo de conhecer as regras do funcionamento da língua é levar o aluno a comunicar-se de forma adequada, competente, ou seja, de acordo com a situação que possa surgir na sua vida diária, num autocarro, num banco, na escola, ou em qualquer outra situação possível.

BIBLIOGRAFIA

- ASSUNÇÃO, C. e REI, J. E (1998). *Gramática: Material de Apoio*. Lisboa, Ministério da Educação, p. 9, no capítulo intitulado “Da necessidade da gramática na escola”.
- BÉRARD, Evelyne (s/d). *L’Approche Communicative – Théorie et Pratiques*. Didactique des Langues Étrangères, Collection dirigée par Robert Galisson.
- BRITO, A. M (1999). *Que Gramáticas Ensinar?* In AAVV, Actas do II Encontro Nacional da APP, Lisboa, Associação de Professores de Português.
- BRITO, A. M. E DUARTE, I. D. (1979 e 1980). Modelos Sintáticos Aproveitamento Pedagógico no Ensino da Língua Materna. Associação de Professores de Português. Cadernos n.º s 7, 8, 9 e 10.
- CASTELEIRO, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo, Vol. II.
- CHOMSKY, N (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MIT Press.
- DUARTE, I (1993). *O Ensino da Gramática como Explicitação do Conhecimento Linguístico*. In AAVV, Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Leiria, Escola Superior de Educação.
- DUARTE, Inês (1986). *O Ensino da gramática: do imobilismo às modas*. Texto 70, Palavras, n.º 9.
- FRANCO, António Capataz (1989). *A Gramática no Ensino de Segundas Línguas*. Revista da Faculdade de Letras. Série de Línguas e Literaturas. 2ª Série. V6. Porto.
- LAMAS, Estela P. Ribeiro (2000). *Dicionário de Metalinguagem da Didáctica*. Porto Editora.

- LEWANDOWSKI, T (1986). *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2ª Edição. pp. 158-173.
- LOPES, Amália e MATOS, Alice (s/d). *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa do 1º Ciclo – 7º e 8º Anos de Escolaridade*. Ministério da Educação e Desporto. Praia.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.
- ROQUE, Victor Augusto Batista (2005). Uma Reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do Ensino – Aprendizagem de Línguas (Um Caminho para o ensino do Português LE/L2?)
- SILVA, António Carvalho da (2003). *Linguística e Ensino da Língua: Para uma Definição da Gramática Escolar*. Guia Crítica. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos, n.º 17/1.
- TORRES, Amadeu (1986). *Gramática da Língua e Gramática da Comunicação*. Diacrítica, Braga, Universidade do Minho, N.º 1.

ANEXOS